

Zwischen Pflicht und Kür:

Das Heidelberger ‚Verschränkungsmodul‘

Gerhard Härle, Beatrix Busse, Sebastian Mahner

Universität Heidelberg / Pädagogische Hochschule Heidelberg

In diesem Beitrag kommen drei wesentliche Aspekte zur Sprache, wie das Konzept der ‚Verschränkung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften‘ durch das Verbundprojekt „heiEDUCATION – Gemeinsam besser! Exzellente Lehrerbildung in Heidelberg“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung entwickelt und verwirklicht wird: (a) Die Konzeption, theoretische Fundierung und Zielsetzung des Heidelberger Modells in allen schulbezogenen Fächern, (b) dessen Implementierung in den von Universität Heidelberg und Pädagogischer Hochschule Heidelberg gemeinsam verantworteten Studiengang Master of Education und (c) die für die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Verschränkung entscheidenden Fragen und Perspektiven.

1 Konzeption, theoretische Rahmung und Zielsetzung des Heidelberger Modells

1.1 Ausgangssituation in Baden-Württemberg

Um das auf den Standort zugeschnittene Vorhaben besser verständlich zu machen, soll zunächst die spezifische Situation der Lehrerbildung in Baden-Württemberg kurz erläutert werden. Wie in den meisten Bundesländern ist sie auch hier mehrstufig aufgebaut, wobei mit der Reform von 2015 vergleichsweise spät die Umstellung der vormaligen Staatsexamensstudiengänge auf das gestufte BA-MA-System erfolgte. Der mit dem Master of Education (M.Ed.) an den Hochschulen abgeschlossenen universitären Phase von insgesamt zehn Semestern (300 ECTS), sechs im Bachelor- und vier im Mastersegment, folgt der

achtzehnmonatige Vorbereitungsdienst, der von den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (SSDL) in der Hoheit des Kultusministeriums verantwortet wird und seinerseits mit dem Staatsexamen (früher: Zweites Staatsexamen) zur Berufsausübung qualifiziert.¹

Als einziges Bundesland gliedert Baden-Württemberg zusätzlich die wissenschaftliche Lehrerbildung institutionell nach Schularten: Für die Lehrämter Grundschule, Sekundarstufe I und (an den Standorten Heidelberg und Ludwigsburg) Sonderpädagogik sind weiterhin die Pädagogischen Hochschulen (PH), für das gymnasiale Lehramt die Universitäten und für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen beide Hochschularten – fallweise in Zusammenarbeit mit staatlichen und privaten Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW, vormals FH) – zuständig;² mithin liegt die Hauptverantwortung für die wissenschaftliche Lehrerbildung bei den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.³

Diese strukturelle, rechtliche und institutionelle Aufgliederung hat weitreichende Folgen für die Entwicklung der Lehrerbildung, insbesondere der Fachdidaktiken, an den Hochschulen des Landes gezeitigt, insofern die *Universitäten* über so gut wie keine forschungsbasierte und -orientierte Fachdidaktik verfügen. Die fachdidaktische Perspektive begegnet hier vornehmlich auf der Ebene der Lehre, die in der Regel abgeordnete Lehrer/innen und Lehrbeauftragte aus den SSDL erbringen, die ihrerseits nur ephemere in die jeweiligen Institute und Fächer eingebunden sind. Diese Ausgangslage charakterisieren die *Empfehlungen* der Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg vom 22. Februar 2013 folgendermaßen: Die Universitäten verfügten zwar über „forschungsstarke Fachwissenschaften, deren wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung aber in der Regel losgelöst von solchen (Forschungs-)Fragen erfolgt, die sich im Berufsfeld Schule stellen“; demgegenüber seien die Fachdidaktiken „an den baden-württembergischen Universitäten nur in sehr wenigen Ausnahmefällen mit Professuren vertreten. [...] Fachdidaktik wird in der gymnasialen

¹ Ausnahme: In der Ausbildung von Grundschullehrer/innen ist der Vorbereitungsdienst samt den entsprechenden ECTS zu zwei Dritteln in die Masterphase integriert, wird aber von den SSDL erbracht.

² Fachbezogen sind auch die Kunst- und Musikhochschulen an der Lehrerbildung beteiligt.

³ Die PHs sind laut Landeshochschulgesetz „bildungswissenschaftliche Hochschulen universitären Profils mit Promotions- und Habilitationsrecht“ (§ 1 Abs. 2 Ziff. 2 LHG).

Lehrerbildung an den Universitäten bislang stark praxisorientiert gelehrt und weniger als die Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb der Schule gesehen.“ Dennoch bestehe aufgrund „der hohen praktischen und reflexiven Expertise der Lehrenden aus der Schul- und Seminarpraxis eine recht hohe Akzeptanz“ für dieses Ausbildungsmodell (Expertenkommission 2013, S. 19).⁴ Das strukturelle Fehlen der Fachdidaktik als Brückenwissenschaft vertieft die Trennung zwischen den Linien der fachlichen⁵ und der bildungswissenschaftlichen Lehrerbildung, die mehr oder weniger zweigleisig nebeneinander laufen, wobei es weitgehend den Studierenden selbst überlassen bleibt, die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen ihnen zu erkennen bzw. zu (re)konstruieren.

Zugleich weist der Bericht auf die komplementäre Situation an den Pädagogischen Hochschulen hin, an denen die „Fachdidaktiken und Fachwissenschaften im Vergleich zu anderen lehrerbildenden Hochschultypen stärker als Einheit betrachtet werden“ (ebd.). Allerdings geht an dieser Hochschulart u. a. wegen der Vielzahl der anzubietenden Schulfächer, die mit verhältnismäßig geringer (personeller) Ausstattung und eher kleinen Fach-Einheiten – bisweilen mit nur einer Professur – zu versorgen sind, die Gleichwertigkeit der Komponenten nicht selten auf Kosten einer profilierten, innovativen fachlichen Forschung, deren Entwicklungsbedarf und Entwicklungsfähigkeit sich schon lange in hochschulpolitischen Forderungen nach intensiver Forschungs- und Nachwuchsförderung niederschlagen.

Aus kritischen Befunden dieser Art, die auch mit den Selbstreflexionen und -evaluationen der Hochschulen korrespondieren, ist die Ende 2013 offiziell initiierte Reform der Lehrerbildung in Baden-Württemberg hervorgegangen. Einer ihrer zentralen Eckpunkte war die Einführung lehramtsbezogener Bachelor- und Master-Studiengänge mit der Akzentuierung von Inklusion, Diagnostik, Förderung und Schulpraxis zum Wintersemester 2015/2016 (Bachelorphase) und zum Wintersemester 2018/2019 (Masterphase). Bei der Umstellung konnten teilweise die bereits mit den Landeslehrerprüfungsordnungen von 2009 (Universitäten)

⁴ Die *Empfehlungen* hatten erheblichen Einfluss auf die umfassende Lehramtsreform 2015; vgl. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (o.J.).

⁵ Der Begriff „fachlich“ betont die Einheit der fachwissenschaftlichen und der fachdidaktischen Perspektiven, die nicht konkurrieren, sondern einander ergänzen.

und 2011 (Pädagogische Hochschulen) erfolgten Modularisierungen genutzt werden, auch wenn diese angesichts der damals beibehaltenen Staatsexamensstruktur eher inkonsequent blieben.

Gemäß den politischen Vorgaben durch die seinerzeit neue Landesregierung mit der grün-roten Koalition ab 2011 erfolgte die Planung der Lehramtsreform in hochschul- und studiengangübergreifenden Konstellationen, die zu einigen standortspezifischen engeren Kooperationen zwischen Universität und PH führten – so entstand 2012 in Heidelberg der „Round Table kooperative Lehrerbildung“, der von der Prorektorin der Universität und dem Prorektor der PH geleitet wurde und an dem *alle* lehrerbildenden Institutionen der Region mit insgesamt rund 60 Personen vertreten waren. Er bereitete die Grundprinzipien der Reform gerade mit Blick auf die Stärkung fachdidaktischer Forschung und neuer Fachidentitäten vor, wobei der ‚Heidelberger Weg‘ stets primär die hochschulübergreifende Zusammenarbeit der *Fächer* fokussierte. Die nahezu zeitgleich mit diesem Prozess initiierte – wenn auch zeitversetzt ausgeschriebene – „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB), deren Richtlinien dem Anliegen der Hochschulen entsprachen, eröffnete zahlreiche Möglichkeiten, die Reform strukturell und finanziell zu fördern, was schließlich in die heidelbergspezifische Konzeption der *forschungsbasierten Lehrerbildung* mündete.

1.2 ‚Verschränkung‘ als zentrales Thema in heiEDUCATION (strukturelle Verankerung)

Unter der Zielvorgabe, die aktuellen und innovativen Forschungsentwicklungen der jeweiligen Fachwissenschaft mit jenen der komplementären Fachdidaktik in einen produktiven Dialog zu bringen, wurde der Gedanke der ‚Verschränkung‘ ins Zentrum des QLB-Verbundprojekts heiEDUCATION gerückt. Die dabei essentielle Frage nach dem Status, der Rolle und dem bezugswissenschaftlichen Selbstverständnis unterschiedlicher Fachdidaktiken kann hier nicht ausführlich erörtert werden (vgl. Härle, Busse 2018). Es ist jedoch festzustellen, dass sich die Verschränkungsoptionen nicht generell, sondern nur jeweils fachspezifisch und – bezogen auf die an den Hochschulen vertretenen Positionierungen – ortsspezifisch planen lassen. Dem in sich selbst komplexen Konstrukt der ‚Bildungswissenschaften‘, in dem systematische, historische, theoretische und empirische Wissenschaftsparadigmen so disparater Disziplinen wie Erziehungswissenschaft,

(pädagogische) Psychologie und Soziologie sowie Politikwissenschaft, Philosophie, Ethik und Religionspädagogik vertreten sind,⁶ kommt in der ‚Verschränkungsdebatte‘ ein eigener Stellenwert zu, der nicht vorschnell durch die umstandslose Addition der drei Komponenten ‚Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften‘ marginalisiert oder idealisiert werden darf.

Naheliegenderweise stellen die unterschiedlichen Kompetenzen der beteiligten Hochschulen eine wichtige Ressource dar, um die angestrebte ‚Verschränkung‘ gemeinsam voranzubringen. Hierbei war und ist jedoch darauf zu achten, dass die „Arbeitsteilung“ auch die gewachsenen Kulturen der Partner berücksichtigt und z. B. nicht zu einer Abwertung der vorhandenen fachwissenschaftlichen Expertise der PH führt – etwa im Sinne eines rein fachdidaktischen Exports zu Lasten der in den *Empfehlungen* (2013) ihr attestierten „Einheit“ der Komponenten.⁷ Im Gegenteil: Eine wichtige Zielgröße bestand darin, die vorhandenen Stärken aufzugreifen und im kritisch-konstruktiven Dialog zusammenzuführen, um damit zweifellos beiderseits vorhandene Schwächen auszugleichen; außerdem galt es, die Staatlichen Seminare einzubinden, da auf sie, ihre Erfahrungen, Kompetenzen und Ressourcen nicht verzichtet werden konnte und sollte.

Unter dieser Prämisse gründeten Universität Heidelberg und PH Heidelberg im Juni 2015 die *Heidelberg School of Education* (HSE) als hochschulübergreifende wissenschaftliche Einrichtung gemäß § 6 Abs. 4 LHG, um mit ihr einen gemeinsamen Ort der Diskussion, Konzeption und Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung zu schaffen. Ihre Gründung machte Heidelberg als landesweit größten Standort für die Lehrerbildung präsent, der ca. 8.000 Lehramtsstudierende versorgt und als einziger *alle* lehramtsrelevanten Studiengänge anbietet. Mit der Ernennung der Prorektorin für Studium und Lehre der Universität und des Prorektors für Studium und Lehre der PH als Gründungsdirektoren der HSE verdeutlichten die Rektorate zum einen den hohen Stellenwert der neuen

⁶ Die *Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge* fasst unter dem Begriff „Bildungswissenschaften“ und den ihnen zugeordneten ECTS-Anteilen folgende Bereiche zusammen: „Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie“, zudem „die philosophischen, ethischen und politikwissenschaftlichen Grundfragen der Bildung sowie die christlich-abendländischen Bildungs- und Kulturwerte“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015, passim).

⁷ Die Tatsache, dass nicht alle schulbezogenen Fächer jeweils komplementär an beiden Hochschulen vertreten sind, tut dem Prinzip der Verschränkung keinen Abbruch.

Einrichtung und zum anderen die Bedeutung der schulbezogenen Fächer für die Lehrerbildung.

Die HSE bildet den nachhaltigen institutionellen Rahmen, in dem alle Maßnahmen des Verbundprojekts „heiEDUCATION – Gemeinsam besser! Exzellente Lehrerbildung in Heidelberg“ sowie die darüber hinausreichenden Aktivitäten und Programme wirksam werden können. heiEDUCATION umfasst drei Teilprojekte: (1) Aufbau der HSE, (2) Konzepte forschungsorientierter Lehrerbildung und (3) Stärkung der Berufsbezogenheit.

Die Verschränkung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik, idealerweise unter Einschluss der Bildungswissenschaften, ist eines der wichtigsten Ziele des Teilprojekts 2, in dem rund 35 aus Projektmitteln finanzierte Nachwuchswissenschaftler/innen arbeiten, deren Forschungs- und Lehrvorhaben sowohl den Projektzielen als auch der eigenen Qualifikation als Doktorand/innen, Postdocs und Nachwuchsgruppenleiter/innen dienen. Mit ihnen ist die Lehrerbildung in ihrer ganzen fachlichen Breite repräsentiert, da es dem Heidelberger Modell entspricht, den Verschränkungsgedanken nicht nur punktuell und exemplarisch, sondern umfassend zu realisieren. Dies macht im Vergleich der QLB-Projekte ein Alleinstellungsmerkmal von heiEDUCATION aus.

Um diesen ambitionierten Anspruch auf Forschungsorientierung, Verschränkung und Einbeziehung aller Fächer realisieren zu können, setzt das Projekt eine Cluster-Struktur auf, die die Akteure der Lehrerbildung beider Hochschulen sowie externe Akteure einbindet und die Voraussetzungen dafür schafft, dass zukunftsorientierte Forschungsprojekte zur Lehrer/innenbildung und aus ihnen heraus innovative Impulse für Lehr-Lern-Konzeptionen generiert werden. Die fünf an der HSE verorteten heiEDUCATION-Cluster bestehen jeweils aus affinen Fächern bzw. Fachdomänen, die gemeinsam eine Netzstruktur bilden (Abb. 1).



Abb. 1: heiEDUCATION-Cluster-Gesamtstruktur

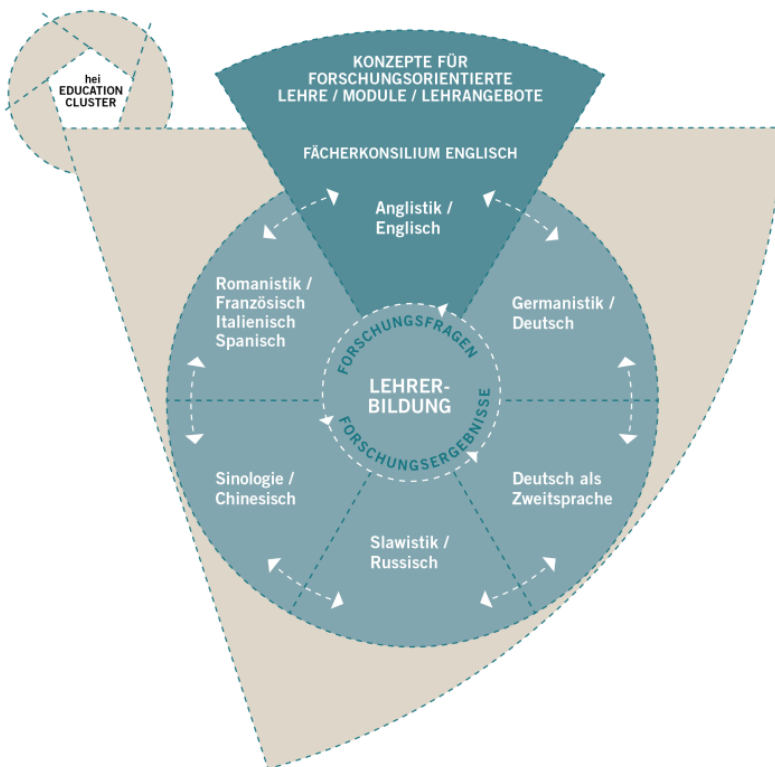


Abb. 2: Funktionsweisen eines heiEDUCATION-Clusters am Beispiel des Clusters „Text und Sprache“

Jeder Cluster ist ein „dynamisches Zentrum“, der in sich und im Zusammenspiel aller Cluster ein Forum des disziplinären und interdisziplinären Austauschs über die Grenzen der Fächer, der Hochschulen und der Einzelperspektiven hinweg darstellt. Dies geschieht einerseits in Gestalt thematischer Diskussionsrunden, Konferenzen, Tagungen, gemeinsamer Projekte und Publikationen, andererseits in Form von Arbeitsgruppen, die konkrete Modelle der ‚Verschränkung‘ und deren Realisierung in der Lehre diskutieren, konzipieren und erproben. Hierbei sind idealiter alle Akteursgruppen beteiligt oder erhalten zumindest die Möglichkeit der Mitwirkung. Am Beispiel des Clusters „Text und Sprache“ lässt sich der Kerngedanke stellvertretend für alle Cluster veranschaulichen (Abb. 2).

1.3 Möglichkeiten und Grenzen der Verschränkung

Im aktuellen Diskurs der Lehrerbildung gilt es weitgehend als unhinterfragbares Axiom, dass die Verschränkung zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken unter Einbeziehung der Bildungswissenschaften (a) notwendig, (b) qualitätsfördernd und (c) bei gutem Willen der Beteiligten letztlich auch möglich ist. Obwohl diese Annahme plausibel scheint und auch bei EDUCATION als Arbeitshypothese zugrunde liegt, ist sie weder in ihrer Wirksamkeit noch in ihrer Realisierbarkeit ausreichend empirisch überprüft; die Konsequenzen für Lehramtsstudierende und (angehende) Lehrer/innen können erst langfristig evaluiert werden. Besonders unklar erscheint in diesem Kontext der Wirkungsbereich dessen, was mit „Bildungswissenschaften“ bezeichnet wird. Vielfach sind damit nicht alle ihre Bereiche gemeint, sondern nur die erziehungswissenschaftlich fundierte Unterrichtsplanung und -gestaltung, also die praxisnahen Professionskompetenzen, wie sie exemplarisch Dehmann, Plein und Thielking (2013, S. 13) ansprechen: Sie halten die „Zusammenführung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtsplanung“ zwar durchaus für „notwendig“, sie dürfe die „fachwissenschaftliche und fachdidaktische Bildung im Studium“ aber nur ergänzen, nicht ersetzen, weshalb sie nur sehr dosiert im Curriculum zu verorten sei, um die je spezifischen Ziele, Inhalte und Fähigkeiten der Einzeldisziplinen nicht zu verunklaren. Diese abwägende Sichtweise entspricht in etwa jener auf das Prinzip der Interdisziplinarität, die die fundierte Disziplinarität nicht ersetzt oder ihr entgegenwirkt, sondern sich aus ihr heraus speist. Man muss jedoch im Gegenzug auch betonen, dass das Verschränkungsparadigma einer weit verbreiteten ‚professionsbezogenen

Überzeugung‘ von Lehramtsstudierenden entgegenwirken kann, die Iris Winkler (2015, S. 200) als „Abgrenzungskonzept“ herausgearbeitet hat: Mit ihm stellen Studierende „in Abrede, dass wissenschaftliches Studium und Lehrertätigkeit überhaupt etwas miteinander zu tun haben“, was sich auf ihr Studienverhalten, ihren Studienerfolg und ihre Professionalisierung nachteilig auswirkt.

Die bisherigen Erfahrungen im Projekt legen nahe, dass das Gelingen maßgeblich vom Verhältnis der jeweiligen Fachdidaktik zu ihrer Bezugswissenschaft und damit von ihrem Selbst- und Professionsverständnis beeinflusst ist. Da innerhalb der Fachdidaktiken seit Jahren eine intensive Auseinandersetzung darüber stattfindet, die bislang zu keiner Konsensbildung geführt hat, unterscheiden sich nicht nur die Positionen einzelner Fächer, sondern auch einzelner Fachvertreter/innen in ihrer Ausrichtung auf die Bezugswissenschaft, mit der sie ihre Forschungsfragen und -methoden legitimieren. Hier lassen sich grob gesagt zwei Tendenzen unterscheiden, zwischen denen es zahlreiche Mischformen gibt:

- Eher der traditionellen Auffassung von Fachdidaktik entspricht es, das eigene Selbstverständnis primär aus der Bezugnahme auf den aktuellen Forschungsstand der jeweiligen Fachwissenschaft abzuleiten und sich zu ihr in ein eher *gegenstandsorientiertes* Verhältnis zu setzen.
- Aktuellere, nicht zuletzt aus der Kompetenzorientierung und der ‚empirischen Wende‘ abgeleitete Positionierungen sehen die Fachdidaktik primär auf Professions- und Lernforschung ausgerichtet und orientieren sich an den Bildungswissenschaften als Bezugswissenschaft. Hierbei dient häufig das Modell von Baumert und Kunter (2006) als Orientierungsrahmen, in dem das „Fachwissen“ unter der Kategorie der „professional knowledge“ firmiert: „Beim Professionswissen und deren [sic] Charakterisierung hat sich eine Einteilung in drei Wissensbereiche durchgesetzt: Fachwissen (*content knowlegde*), fachdidaktisches (*pedagogical content knowlegde*) und pädagogisches Wissen (*pedagogical knowlegde*)“ (Günther in Gräsel; Trempler 2017, S. 219). Bei dieser Rubrizierung stellt sich die Frage, ob sich fachwissenschaftliche Forschung in ihrer Breite und Tiefe tatsächlich unter den Begriffen „Wissen“ und „content“ angemessen erfassen lässt, die die Kritik- und Entwicklungsdimension ausblenden. Hier besteht unter dem Blickwinkel von *heiEDUCATION* erheblicher Klärungsbedarf.

Der Anspruch, auch die bildungswissenschaftliche Perspektive in der ‚Verschränkung‘ angemessen zu berücksichtigen, stellt sich primär als eine noch zu lösende Herausforderung dar, die sowohl mit Blick auf die Verortung der jeweiligen Fachdidaktik als auch auf die Zielsetzung der ‚Verschränkung‘ zu erörtern ist. Der zunächst diskutierte Ansatz, die Bildungswissenschaft(en) als Evaluations-Perspektive im Sinne der Wirksamkeitsforschung zu nutzen, erwies sich als nicht tragfähig, weil dies einer Art „Supervision“ über die Fächer gleichgekommen wäre und insofern nicht dem Gedanken der gleichwertigen Verschränkung entsprechen hätte. Die Verknüpfung der fachlichen mit den professionsbezogenen bildungswissenschaftlichen Inhalten findet einesteils in jenen Domänen statt, in denen die Fachdidaktik *sui generis* z.B. kognitionspsychologisch ausgerichtet ist, und andernteils in der Begleitung der Schulpraktika als dem Handlungsfeld, in dem die Komponenten der Lehrerbildung im Fachunterricht und seiner Reflexion organisch miteinander vernetzt sind.⁸

Beide der im Verbundprojekt kooperierenden Hochschulen verfügen über je ein eigenes bildungs- bzw. erziehungswissenschaftliches Institut sowie über die zu den Bildungswissenschaften zählenden Fächer, die sich in unterschiedlichem Ausmaß in die Gesamtkonzeption einbringen und u. a. die Praktikumsbegleitung gewährleisten.

2 Konzeption der neuen Maßnahmen

Um nicht nur punktuelle und ephemere Realisierungen des Verschränkungs-gedankens zu erreichen, setzt heiEDUCATION von vornherein darauf, diese Option strukturell und curricular zu verankern, womit sowohl ‚Flächen-deckung‘ als auch Nachhaltigkeit erreicht wird. Den Gestaltungsraum hierfür eröffnet jener neue Studiengang, den die Verbundpartner unter dem Dach der HSE gemeinsam entwickeln und verantworten, als quantitativ größter und qualitativ flexibelster: Der *Master of Education mit den Profillinien Sekundarstufe I und Gymnasium*. Zu ihm wird erstmals im Wintersemester 2018/19 zugelassen,

⁸ Diese Position entspricht auch dem „Jenaer Modell“, das die Vernetzungsangebote im Masterstudium verortet, weil dort die Studierenden auf der Basis ihrer Praxiserfahrungen „die Anforderung, Fachinhalte und didaktische Entscheidungen in Einklang zu bringen, bereits selbst erlebt und reflektiert haben“ (Freudenberg et al. 2014, S. 162).

nachdem die Reform bislang in den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen mit unterschiedlichen Polyvalenzgraden realisiert wurde.⁹

Bereits in der Phase des Round Table ab 2012, intensiviert dann nach dessen Überleitung in die „heiEDUCATION-Steuerungsgruppe“ 2014, arbeiteten fach- und domänenspezifische Untergruppen an der Entwicklung gemeinsamer Lehrkonzeptionen, die vom Gedanken der Verschränkung geleitet waren. Ausgehend von einem gemeinsam erarbeiteten Absolvent/innen-Profil¹⁰ entstanden in diesem Kontext erste Vorschläge für eine übergreifende Master-Modulstruktur, in der sowohl die Durchlässigkeit der Studiengänge im Übergang von der Bachelor- in die Master-Phase als auch die stärkere Verknüpfung der lehramtsspezifischen Komponenten bei gleichzeitiger Profilschärfung der fachlichen, für die Lehrerbildung relevanten Forschung wichtige Zielsetzungen waren. Diese konzeptionellen Planungen gingen in den Antrag zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung ein. Nach dessen Bewilligung nahm die neu strukturierte „AG Master of Education“, die aus der Steuerungsgruppe in personeller Kontinuität entstand, sich der Aufgabe an, im engen Austausch mit den Fächern die konkrete Umsetzung des Masterstudiengangs und die den Studiengang betreffenden Beschlussvorlagen für die Gremien der Hochschulen auszuarbeiten. Für diesen Prozess war es von Vorteil, dass die Wissenschaftler/innen im Teilprojekt 2 schon in der Bachelorphase forschungsbasierte hochschul- und studiengangübergreifende Lehr-Lern-Formate erproben konnten, die auch Verschränkungselemente verwirklichten und die Akzeptanz sowohl der Verschränkung als auch der hochschulübergreifenden Zusammenarbeit in den Fächern stärkten.

Angesichts der Rahmenbedingungen konzentrierten sich die Bemühungen auf den gemeinsam verantworteten Master für die Sekundarlehrämter, für die in den Studienordnungen strukturell analoge ECTS-Bereiche eingerichtet werden konnten, wobei es gelang, in beiden Profillinien die Leistungspunkte für fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Lehrinhalte sowie für das

⁹ Die Polyvalenzgrade sind insofern unterschiedlich, als die von der *Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge* (2015) festgelegten ECTS-Anteile für die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Komponenten in den Bereichen Gymnasium und Sekundarstufe I größere, in den Bereichen Primarstufe und Sonderpädagogik kleinere Spielräume lassen für Studien(gang)profile, die nicht auf das Lehramt ausgerichtet sind.

¹⁰ <https://hse-heidelberg.de/studium/absolventinnenprofil/>.

jeweilige Semesterpraktikum weitestgehend gleich zu verteilen und zu verorten,¹¹ um „Optionsräume“ für das Zusammenwirken der korrespondierenden Fächer und Komponenten zu schaffen, die unter Berücksichtigung der jeweiligen Gegebenheiten unterschiedlich gefüllt und belebt werden können.

Unter der Leitung der Prorektor/innen für Studium und Lehre, Prof. Dr. Beatrix Busse (Universität) und Prof. Dr. Gerhard Härle bzw. nach dessen ruhestandsbedingtem Ausscheiden Prof. Dr. Vera Heyl (PH) erarbeitete die hochschulübergreifende Master-AG die zwischenzeitlich von den Gremien beider Hochschulen verabschiedeten Prüfungs- und Zulassungssatzungen sowie einen M. Ed.-Kooperationsvertrag. Die HSE nimmt hierbei nicht nur organisatorische, sondern auch konzeptionelle Aufgaben wahr, insofern zusätzlich zu den inhaltlichen und strategischen Impulsen der HSE-Leitung insbesondere die Geschäftsführerin und der Geschäftsführer, Dr. Christiane Wienand und Dr. Sebastian Mahner, die zeitweise wöchentlichen Sitzungen mit bis zu 80 Hochschulmitgliedern vor- und nachbereiten, wichtige Gesichtspunkte aus den Leitlinien des heiEDUCATION-Projekts vertreten und durch flankierende Einzel- und Gruppengespräche zum Brückenbau zwischen den Verbundpartnern beitragen.

Als Grundlage für die einzelnen Modulhandbücher der Fächer wurde eine Gesamtstruktur für die Modularisierung im Konsens mit allen Lehramtsfächern an beiden Hochschulen beschlossen, die gleichermaßen einen Rahmen setzt wie auch Flexibilität gewährleistet. In ihr ist nunmehr, durch die Gremienbeschlüsse gesichert, *mindestens ein Pflichtmodul im Umfang von 6 ECTS pro Fach* festgelegt, in dem Fachwissenschaft und Fachdidaktik (hochschulübergreifend) verschränkt werden. Zusätzlich garantiert die offene Gestaltung der M. Ed.-Zulassungsordnungen sowie die Einschreibung der Studierenden an beiden Hochschulen eine hohe Mobilität für Studierende verschiedener Lehramtstypen sowie die Durchlässigkeit der Studiengänge. Tabellarisch lässt sich diese Verankerung des *Verschränkungsmoduls* innerhalb der gesamten Master-Struktur (120 ECTS) so darstellen:

¹¹ Trotz anhaltender Bemühungen waren die politischen Rahmenvorgaben nicht dahingehend zu beeinflussen, dass eine völlige Anpassung der ECTS-Größen möglich wurde.

| SEMESTER | BILDUNGS- WISSENSCHAFTEN | 1. FACH | | LP 1. FACH (GESAMT: 30–31 LP) | 2. FACH | SONSTIGE |
|----------|-----------------------------|-------------|----------------|-------------------------------------|----------------------------|---------------------------|
| | | FW 18 LP | FD 12–13 LP | | | |
| 4. | BiWi-M4 9–10 LP | 0–4 LP | 0–2 LP | 0–4 LP | A N A L O G | Masterarbeit 15 LP |
| 3. | BiWi-M3 5–6 LP | | 3–5 LP | 3–5 LP | | Schulpraktika 16–18 LP |
| 2. | BiWi-M2 6 LP | 5–10 LP | 2–5 LP | 8–14 LP | | |
| 1. | BiWi-M1 6 LP | 5–10 LP | 2–5 LP | 8–14 LP | | |

FD: Fachdidaktik, FW: Fachwissenschaften, BiWi: Bildungswissenschaften

Abb. 3: Verschränkungsmodule im Master of Education mit den Profillinien Gymnasium und Sekundarstufe I

Die angezeigten Modulstrukturen enthalten bewusst Gestaltungsspielräume für die Fächer der beiden Profillinien, um einerseits neue Formen der Kooperation sowie geeignete Lehr-Lern-Formate entwickeln, andererseits aber auch bewährte Module bzw. Modulbausteine nutzen zu können. Die gegebene Flexibilität erlaubt es, die Kooperation mit dem jeweiligen Fach der anderen Hochschule optimal aufzubauen und die Expertise der SSDL einzubeziehen.

3 Modelle der Verschränkung und ihre Ausgestaltung im Master of Education (inhaltliche Ebene)

Das Verschränkungsmodul ist eine der strukturellen, strategischen und inhaltlichen Realisierungen des kooperativen Studiengangs Master of Education mit den beiden Profillinien und des gemeinsamen Absolventinnen- und Absolventenprofils. Inhaltlich basiert es auf dem heiEDUCATION-Konzept einer für die Lehrerbildung als sinnvoll erachteten Verschränkung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Es soll die wissenschaftlich fundierte fachliche Auseinandersetzung mit Konzeptionen der Aufbereitung und Vermittlung anspruchsvoller Fachgegenstände in Bildungskontexten ermöglichen, wobei aktuelle Forschungspositionen der Fachwissenschaft wie der Fachdidaktik zugrunde liegen sollen. Dabei sind vier Modelle denkbar (in der Folge gezeigt anhand eines 6 LP umfassenden Verschränkungsmoduls): (a) das additive Modell, (b) das konsekutive Modell, (c) das integrative Modell, (d) das integrative Modell mit expliziter Anwendungsorientierung:

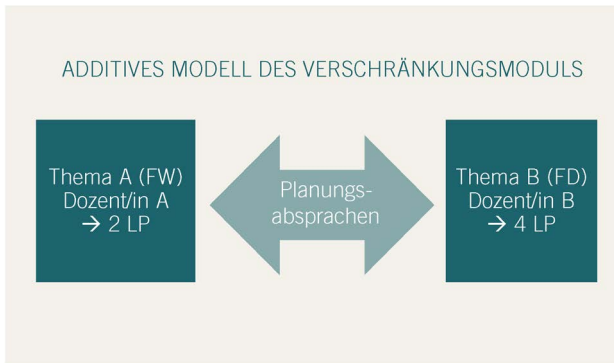


Abb. 4: Additives Modell des Verschränkungsmoduls

Im *Additiven Modell* enthält das Modul einen fachwissenschaftlichen und einen fachdidaktischen Baustein, die jeweils inhaltlich – und ggf. im Lehr-Lern-Format – signifikant auf Themen der Lehrerbildung ausgerichtet sind und sich idealiter ergänzen. Der Fortschritt gegenüber bisherigen Gepflogenheiten besteht in der gezielten Planung und Absprache, die zu einer größeren, auch für die Studierenden sichtbaren Kohärenz der Komponenten beiträgt, ohne nennenswerten zusätzlichen organisatorischen und kapazitären Aufwand nach sich zu ziehen.

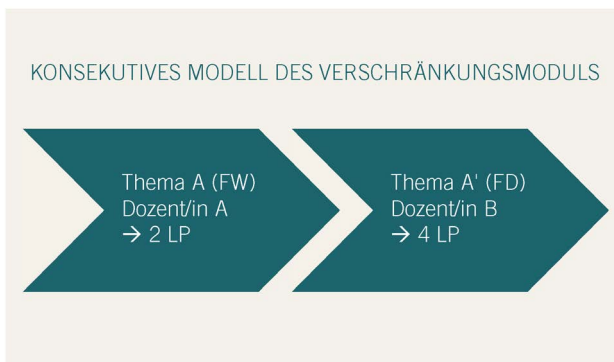


Abb. 5: Konsekutives Modell des Verschränkungsmoduls

Beim *Konsekutiven Modell* beziehen sich der fachwissenschaftliche und der fachdidaktische Baustein thematisch aufeinander und ergänzen sich inhaltlich, indem beispielsweise (innovative) fachdidaktische Konzepte zu einem forschungsaktuellen fachwissenschaftlichen Gegenstand erörtert – und ggf. entwickelt und/oder erprobt – werden, was zu einem höheren Kohärenzgrad beiträgt.

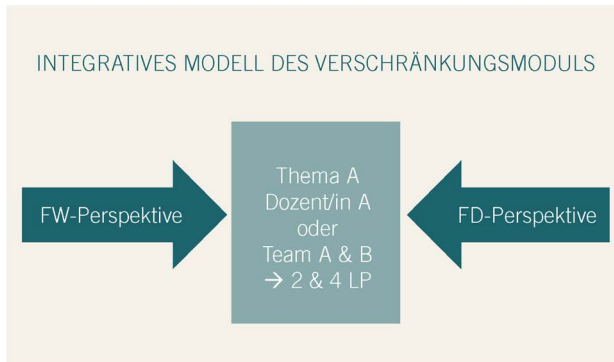


Abb. 6: *Integratives Modell des Verschränkungsmoduls*

Das *Integrative Modell* zeichnet sich dadurch aus, dass das Modul *einen* Baustein enthält, innerhalb dessen eine Thematik sowohl fachwissenschaftlich als auch fachdidaktisch bearbeitet und vermittelt wird. Dies kann durch eine/n Lehrende/n mit der entsprechenden Doppelqualifikation oder in Form des Team-Teaching durch zwei oder mehrere Lehrende geschehen. Die reziproke Durchdringung eines fachlichen Gegenstands in den unterschiedlichen Perspektiven gewährleistet eine hohe transdisziplinäre Kohärenz und fördert sowohl das Problem- als auch das Anwendungsbewusstsein. Erarbeitungsformen im Sinne des forschenden Lernens sind hier wie im folgenden Modell besonders ertragreich.

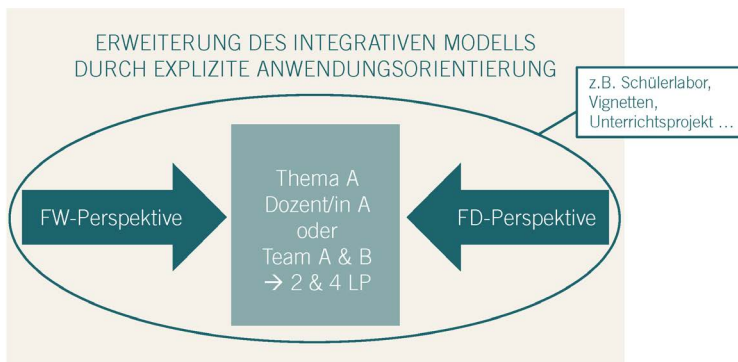


Abb. 7: *Erweiterung des integrativen Modells durch explizite Anwendungsorientierung*

Diese Sonderform des *Anwendungsorientierten Modells* verbindet universitäre Lehre an beiden Hochschulen mit dem schulischen Praxisfeld durch Formate wie „Schülerlabor“, „Inquiry-Based Learning“, „Vignetten“ u. ä. Die Lehre ist im Sinne

des *Integrativen Modells* organisiert, das um regelmäßige oder punktuelle, in der Regel projektförmige Arbeitseinheiten mit Schülergruppen erweitert wird. Die Kooperation mit Lehrpersonen aus der Schule ergänzt die Hochschullehre um praxisnahe Perspektiven.

Die Verschränkungsmodule sollen die Studierenden in die Lage versetzen, fachwissenschaftliches Wissen und Können sowie fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Konzepten forschungsbasierter Fachdidaktik zu verschränken und ihr eigenes professionsbezogenes Handeln auf dieser Basis kritisch zu reflektieren. Da in jedem Fach mindestens ein Verschränkungsmodul ausgebracht wird, sammeln die Studierenden in der Masterphase zusätzlich zu den wissenschaftlich begleiteten Semesterpraktika in mindestens zwei exemplarischen Themenbereichen die Relevanz und wechselseitige Bezogenheit der wissenschaftlichen Komponenten des Lehramtsstudiums. So können sie auf der Grundlage des Erlernten zu praxisorientierter Problemanalyse und Problemlösung gelangen und sich darin üben, fundierte didaktische Konzepte, aus ihnen abgeleitete angemessene Methoden sowie zeitgemäße Medien kritisch reflektiert einzusetzen.

Die jeweilige Ausgestaltung der Verschränkungsmodule durch die Lehrenden erfolgt fachspezifisch und ist neben inhaltlichen Erwägungen auch durch die vorhandenen Kapazitäten, die Abstimmung mit den anderen Lehrangeboten des Fachs auf Master-Niveau sowie die Möglichkeiten der Kooperation zwischen den beiden Hochschulen bzw. auch durch die Kooperation mit den SSDL bedingt. Die HSE unterstützt die Fächer der beiden Hochschulen bei der gemeinsamen Lehrplanung und -umsetzung durch verschiedene Online- und Beratungsangebote.

4 Bisherige Erfahrungen und Ausblick

Berücksichtigt man den Zeitrahmen, in dem die sehr komplexen und durchaus nicht von allen Akteuren begrüßten gravierenden Umstrukturierungen zu realisieren sind, kann man den Prozess als weit fortgeschritten bezeichnen. Hierbei sind zwei Faktoren zu berücksichtigen: Zum einen ist die Studiengangreform auch als Annäherung der beiden sehr unterschiedlichen Hochschulkulturen zu moderieren und zum anderen ist sie trotz gestiegener Anforderungen „ressourcenneutral“ zu bewältigen. Beides macht es noch verständlicher, dass der Grad an Kooperation, Verschränkungs- und Innovationsbereitschaft je nach Fachkultur,

Offenheit und Personalressourcen unterschiedlich ausgeprägte ‚Verschränkungs-module‘ gezeitigt hat. Immerhin kann die Zustimmung zu deren obligatorischer flächendeckender Verankerung in den Modul- und Studienplänen als wichtiger Indikator gelten für die nachhaltigen Gelingenschancen des Vorhabens auch über die Laufzeit des Verbundprojekts heiEDUCATION hinaus.

Wie in nahezu allen aufwendigen Reformprozessen – vor allem solchen, deren tatsächliche Auswirkungen auf die Qualitätsentwicklung wie in diesem Fall nur bedingt vorhersehbar sind – wirken einzelne Fächer und Fachvertreter/innen als Wegbereiter und Schrittmacher, die mit ihren Vorschlägen auch anderen Fächern als ‚Modellpartizipanten‘ dienen und sie in gewisser Weise mitziehen können. Nach und nach bilden sich Konkretisierungen und Modifikationen der idealtypischen Modelle heraus, die in die M. Ed.-Modulhandbücher Eingang gefunden haben und unterschiedliche Kooperationsformen ermöglichen. Der hierbei notwendige erhöhte Bedarf an gemeinsamer Planung und Abstimmung wird einerseits durch Projektmitarbeiter/innen in der HSE aufgefangen, andererseits durch den verbindenden transdisziplinären und transinstitutionellen Forschungsansatz attraktiv fundiert. Hinzu treten die dank persönlicher Verbindungen über die Institutions- und Fachgrenzen hinweg gewachsenen wissenschaftlichen Kontakte als Keimzellen der Entwicklung und Erprobung weitergehender (Verschränkungs-)Modelle, die ihrerseits generative Wirkung entfalten werden.

Um auch für die Zukunft eine nachhaltige, verstetigte Verschränkung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik – idealiter einschließlich bildungswissenschaftlicher Perspektiven – gewährleisten zu können, sind unseres Erachtens einige Implikationen und Fragen entscheidend. Zunächst wird es gelten, die konkrete Entwicklung der Verschränkungsmodule in den Fächern sowie ihre Wirksamkeit für die Studierenden differenziert zu begleiten. Hierfür ist in Heidelberg geplant, den Effekt mittels Erstkohortenmonitoring des *Master of Education Sekundarstufe I/Gymnasium* zu evaluieren und die Ergebnisse im Sinne eines Qualitätszirkels in das Verfahren zurückzuspielen. Hierbei wird auch die bislang nicht geklärte Frage nach dem tatsächlichen oder gar messbaren „Mehrwert“ der ‚Verschränkung‘ kriteriengeleitet und kritisch zu erörtern sein. Ebenso gilt es, unvoreingenommen die spezifische Rolle und Aufgabenstellung der Bildungswissenschaften im Zusammenwirken von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken zu hinterfragen, um sowohl zu Konzepten der ‚Verschränkung‘

als auch zu Kriterien der sinnvollen Abgrenzung und Arbeitsteilung zu gelangen. Hierfür bieten sich die heiEDUCATION-Cluster als produktives Forum für einen kontrovers-konstruktiven Dialog zwischen den unterschiedlich fundierten Positionen an, das sowohl der „Rollenklärung“ als auch der kritischen Reflexion äquivok verwendeter, in ihrem Wesenskern jedoch höchst differenter zentraler Begriffe wie „Wissen“, „Forschung“ und „(Fach)Didaktik“ dienen kann. Auf diese Dimension einer Grundlagenforschung kann und darf auch die professionsorientierte Maxime der ‚Verschränkung‘ nicht verzichten, wenn sie ihren Wissenschaftsanspruch nicht der bildungspolitischen Tagesaktualität preisgeben will.

Literatur

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.

Dehrmann, M. G., Thielking, S., & Plien, C. (2013). Prometheus, dreifach. Ein Verbundexperiment von Fachwissenschaft, Literaturdidaktik und Unterrichtsplanung. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 1, 5–14.

Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg (2013). Empfehlungen. Abgerufen am 15.02.2018 von https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/weiterentwicklung_lehrerbildung.pdf

Freudenberg, R., Petersdorff, D. von, Gallmann, P., & Winkler, I. (2014). Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück – Ein Veranstaltungskonzept. In: K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 162–176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gräsel, C., & Trempler, K. von (2017). *Entwicklung von Professionalität pädagogischer Personen. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.

Härle, G., & Busse, B. (2018). Im Spannungsfeld der Diskurse. Plädoyer für eine streitbare Lehrerbildung. *heiEDUCATION Journal* 1, (1/2), 9–46.

König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A. M., Strauß, S., Bremerich-Vos, A., Fladung, I., & Kaiser, G. (2017). Pädagogisches versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 1–38. Abgerufen am 15.02.2018 von <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-017-0765-z/fulltext.html>

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015). Rechtsverordnung des Kultusministeriums über Rahmenvorgaben für die Umstellung der allgemein bildenden Lehramtsstudiengänge an den Pädagogischen Hochschulen, den Universitäten, den Kunst- und Musikhochschulen sowie der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg auf die gestufte Studiengangstruktur mit

Bachelor- und Masterabschlüssen der Lehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg (Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge – RahmenVO-KM) vom 27. April 2015. Abgerufen am 15.02.2018 von <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrRahmenV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true>.

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. (o.J.). Reform der Lehrerbildung. Abgerufen am 15.02.2018 von <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hoerschulen-studium/lehrerbildung/reform-der-lehrerbildung/>.

Winkler, I. (2015). Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 2, 192–208.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Verbundvorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1517A und 01JA1517B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Autor*innen

Prof. Dr. Beatrix Busse, Universitätsprofessorin für Englische Sprachwissenschaft und Sprachgeschichte, Prorektorin für Studium und Lehre der Universität Heidelberg. Geschäftsführende Direktorin der Heidelberg School of Education, Projektleiterin des Verbundprojekts heiEDUCATION. Forschungsschwerpunkte: historische Englische Sprachwissenschaft, Korpuslinguistik, *Stylistics*, Sprache im urbanen Raum.

E-Mail: busse@rektorat.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. Gerhard Härle, Professor für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (i. R.), Seniorprofessor der Universität Heidelberg. Gründungsdirektor der Heidelberg School of Education. Forschungsschwerpunkte: Gesprächs- und Verstehensprozesse im Literaturunterricht, Geschichte der europäischen Lyrik, Autobiographik, literaturwissenschaftliche Genderforschung; Studiengangentwicklung und Lehrerbildung.

E-Mail: haerle@heiedu.uni-heidelberg.de

Dr. Sebastian Mahner, Geschäftsführer der Heidelberg School of Education seitens der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Mitglied im Leitungsteam des Verbundprojekts heiEDUCATION. Arbeitsschwerpunkte: M.Ed.-Studiengangentwicklung, Beratung, Assessment sowie Prozess- und Finanzmanagement.

E-Mail: mahner@heiedu.ph-heidelberg.de